

Ana Maria Vale Pereira

Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

anavale@fpce.up.pt

O “CALCANHAR DE AQUILES” DO PROGRAMA AEC: A ARTICULAÇÃO CURRICULAR

O programa de “Generalização do Ensino do Inglês e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular”, lançado em 2006 pelo ministério da Educação, configura um dispositivo de melhoria das condições de ensino e de oferta de novas oportunidades de aprendizagem para os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Este programa, intimamente associado ao conceito de Escola a Tempo Inteiro (ETI), pretende cumprir uma dupla finalidade: alargar a formação das crianças através da oferta gratuita de um conjunto de actividades enriquecedoras do currículo e constituir um apoio institucional para as famílias.

Decorridos os primeiros anos após a generalização destas medidas ao universo das Escolas do 1º CEB, torna-se necessário reflectir sobre o modo como estão a ser localmente desenvolvidas e sobre as potencialidades e os limites das mesmas, perante a emergência de um cenário de reconfiguração do 1º CEB – nomeadamente ao nível da organização pedagógica e da gestão curricular.

A presente comunicação serve-se da análise de um conjunto de avaliações do projecto, presentes nos relatórios produzidos pela Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) do Ministério da Educação, pela Confederação Nacional das Associações de Pais CONFAP, pelas associações de professores de Inglês, de Música e de Educação Física, bem como no relatório do projecto coordenado por Pedro Abrantes, que sistematiza os principais resultados de um estudo multi-casos realizado em contextos sociais e geográficos distintos. Num primeiro momento discutem-se as particularidades do programa e as suas implicações nos contextos de aplicação e num segundo põem-se em relevo algumas das suas potencialidades e constrangimentos emergentes dando particular ênfase ao que parece configurar o “calcanhar de Aquiles” deste programa, a articulação curricular.

Com este trabalho procuramos dar um contributo para um debate alargado sobre as possibilidades e limitações do programa e, em simultâneo, para o envolvimento dos agentes educativos na promoção de uma atitude prudente, no que concerne à articulação e desenvolvimento curricular, capaz de acautelar a articulação entre equidade e qualidade na escola pública portuguesa.

Palavras-chave: escola a tempo inteiro, actividades de enriquecimento curricular, articulação curricular, qualidade e equidade.

INTRODUÇÃO

Uma das bandeiras da política educativa do actual Governo, apresentada com propósito da valorização do 1º ciclo do Ensino Básico, e que teve implicações significativas nas instituições escolares deste nível de ensino, traduz-se na ideia «Escola a Tempo Inteiro» - ETI. Em torno desta hiper medida outras gravitam que a complementam e/ou sustentam. Entre elas o Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular, publicamente apresentado como dispositivo de democratização do acesso à educação não formal a todas as crianças, independentemente do grupo social de origem.

Esta «louvável intenção» (re)pôs na ordem do dia o tema da articulação curricular - segundo os dados empíricos, um dos «pontos críticos» dos sistemas educativos internacionais, e do nosso em particular. É sobre esta medida e as suas relações com a articulação curricular que recai a nossa atenção e a reflexão que deu corpo a esta comunicação, que se apresenta estruturada em torno de quatro pontos.

No primeiro ponto, procuramos salientar o carácter dinâmico e evolutivo do conceito de «escola(ridade)básica», bem como a sua dependência de um «quadro referente», que a sustenta em determinado momento social e histórico. Um exercício que apoia a compreensão da reconfiguração do 1º Ciclo, em curso, e o novo mandato que lhe foi conferido. No segundo, pretendemos pôr em relevo algumas das potencialidades e constrangimentos decorrentes desta tentativa de

institucionalização do extra curricular, e da inerente sobreposição, no espaço escolar, de tempos, actividades, profissionais, lógicas de acção e tipos de educação, não só diferentes, como contraditórias entre si. No terceiro ponto, tentamos pôr em evidência a insustentabilidade do desiderato de articulação curricular. Circunstância que decorre, por um lado da diferença do estatuto atribuído à educação formal e não formal, e por outro à dificuldade de articulação entre o currículo integrado do 1º ciclo e as actividades de enriquecimento curricular organizadas segundo a lógica disciplinar. Por fim, no quarto ponto, reiteramos a necessidade de separação dos tempos e espaços educativos, proposta por Cosme e Trindade, em 2007, e damos o nosso contributo para a criação de uma alternativa à ideia de «Escola a Tempo Inteiro», que se alicerça no produtivo conceito de «cidade educadora», e na inerente reutilização de recursos existentes. Um referente portador de um potencial de democratização que extravasa o espaço e o tempo escolar e, em nosso entender, promotor do necessário equilíbrio entre equidade e qualidade.

ESCOLA A TEMPO INTEIRO: A RECONFIGURAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA

Encetar uma reflexão sobre as potencialidades e vicissitudes da institucionalização do «não curricular» e da articulação curricular intra e inter decorrente da reconfiguração em curso no 1º Ciclo do Ensino Básico do nosso país, implica que nos detenhamos, ainda que por breves momentos, na análise do conceito de «escola básica» e na natureza relativa e dinâmica que o mesmo reveste.

Escola básica: um conceito dinâmico

Uma das linhas de reflexão que este trabalho suscita incide sobre o significado da designação «escola básica»¹. O conceito de escola/educação básica, à semelhança do que ocorreu noutros países, consolidou-se entre nós a partir do momento histórico em que se reconheceu a toda e qualquer pessoa o direito a um conjunto de aprendizagens sem os quais se admitia ser difícil, senão mesmo impossível, a sua integração em sociedade. Direito, entre nós, consagrado no artigo 145, parágrafo 30º da Carta Constitucional de 1826.

Como é do conhecimento geral, o paradigma matricial de «escola(ridade) básica», tinha a duração de três anos e reduzia o conjunto das aprendizagens essenciais ao saber «Ler, escrever, e contar», uma concepção que perdurou até meados do séc. XX. Na década de 60 do século passado, as primeiras letras revelaram ser um alicerce exíguo e a expansão a novos tempos e conteúdos curriculares revelou-se indispensável e mesmo incontornável.

A compreensão da progressiva evolução deste conceito, desde a sua génese até aos nossos dias é, como sugere Lemos Pires, facilitada pela análise do significado do adjectivo «básico/a». Efectivamente, este qualificador não só não contém qualquer indicação relativamente à natureza das aprendizagens a realizar, como não estabelece aprioristicamente a dimensão, ou extensão, da base que o signo pressupõe. Isto é, não remete para “um dado (...) um atributo independente” (Pires, 200:135), mas para um conceito convencionalmente estabelecido, e nessa exacta medida, variável e passível de alterações intimamente articuladas com o «quadro referente» privilegiado num dado contexto social, histórico e político.

Assim sendo, é compreensível que com o passar do tempo e a progressiva alteração do quadro referente, ou «referencial»², o conceito de escola básica se tenha progressivamente distanciado da sua matriz fundadora, e sujeito a várias mutações: aberto a novos conteúdos, ampliado o nível de aprofundamento dos mesmos e, por consequência, dilatado no tempo³.

¹ Designação por nós utilizada por associação à da «educação básica».

² “Conjunto de normas ou de imagens de referência em função das quais são definidos os critérios de intervenção do Estado, bem como os objectivos da política pública considerada” (Muller 1955, 2004, *Cit. in* Carlos Pires, 2007: 81)

³ Os três anos fundadores passaram para quatro ou cinco, posteriormente para seis, sendo neste momento de nove anos.

A criação e implementação – pelo XVII governo constitucional – da medida «Escola a tempo inteiro» (ETI)⁴, é bem paradigmática da natureza relativa e dinâmica do conceito de «escola(ridade) básica». Esta bandeira da política educativa do actual governo – criada com a dupla finalidade do apoio institucional às famílias e o alargamento da formação das crianças - traduziu-se, na prática, no alargamento da oferta escolar para 8 horas diárias e na completa ocupação educativa dos alunos ao longo do tempo escolar, no espaço escolar. Pelo que configura uma das alterações mais relevantes, das últimas décadas, na escola básica do nosso país, traduzida nas reconfigurações em curso, tanto na matriz, como no papel do 1º ciclo⁵, bem como no regime de monodocência que tradicionalmente o caracterizava – que passou a ser «coadjuvado».

Entre os instrumentos criados pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a implementação da «escola a tempo inteiro» contam-se: a generalização do funcionamento das actividades lectivas em «regime normal»; a revalorização das áreas curriculares «nucleares», que passaram a ter tempos mínimos semanais estabelecidos por Despacho⁶ e a ocupar 70% do horário lectivo e a «ocupação educativa» através das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)⁷ – um programa legalmente implementado⁸ em todas as escolas públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico, desde o ano lectivo 2006-2007.

PROGRAMA AEC: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO EXTRA CURRICULAR

O programa AEC configura a pedra basilar, a outra face do conceito «escola a tempo inteiro», é o instrumento que permite assegurar que as crianças têm actividades de aprendizagem ao longo das 8 horas; garante o apoio ao estudo⁹; mobiliza as crianças para aprendizagens de tipo complementar – o Ensino do Inglês, a Actividade Física e Desportiva, o Ensino da Música (por vezes, associados, às Expressões Artísticas ou às Técnicas de Informação e Comunicação - TIC) e, ainda, a generalização do fornecimento de refeições a todas as crianças deste nível de ensino.

Quatro anos decorridos após a implementação desta medida, e fruto do trabalho empírico que temos vindo a desenvolver¹⁰, consideramos ter condições para identificar as implicações desta medida nos diferentes contextos: nas famílias com crianças a frequentarem o 1º CEB, no quotidiano destes alunos, na organização e dinâmica das escolas e, ainda, na organização dos municípios¹¹ – «entidades promotoras», na maioria das situações. Mas atendendo à temática que aqui nos reúne, centraremos agora a nossa atenção apenas nas implicações das «AEC» nas estruturas, e dinâmicas das instituições escolares abrangidas pelo programa e, mais especificamente, nas questões da tão propalada articulação curricular.¹²

VIRTUDES E VICISSITUDES

Como acontece com outras medidas políticas, tanto a «ETI» como o programa «AEC» têm vindo a revelar algumas virtudes e vicissitudes, entre as primeiras destacam-se: i) o papel de «resposta social» às necessidades das famílias, sobretudo às de

⁴ Doravante referido no texto pela sigla ETI.

⁵ Uma das mudanças mais significativas induzidas pela implementação destas medidas reside na transferência do poder de decisão do Estado para as Autarquias.

⁶ Despacho nº 19 575/ 06, de 25/09- Língua Portuguesa (8horas), Matemática (7horas), Estudo do Meio (5horas), áreas de expressão artística e físico - motora e reforço de outras áreas curriculares (5 horas).

⁷ Doravante designado no texto por programa «AEC».

⁸ Despacho da Ministra da Educação nº. 12.591, de 16 de Junho de 2006 - normativo posteriormente substituído pelo Despacho nº 14460/2008 de 26 de Maio.

⁹ Actividade da exclusiva responsabilidade da escola, e em particular do professor titular de turma.

¹⁰ No Centro de Investigação e Intervenção Educativas, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U. P.

¹¹ "As AEC constituem uma das áreas contempladas nos, cerca de 90, contratos de execução de transferência de competências para os municípios em matéria de educação assinados ao abrigo do Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de Julho " cf. Relatório AEC Execução Física 2008/2009.

¹² Cf. Canário (2002:150).

menores recursos financeiros; ii) o potencial de ruptura com a lógica convencional e de “contaminação” do espaço escolar pelas ideias e práticas do não-escolar que esta medida comporta; iii) o reconhecimento do valor educativo, e da importância, das aprendizagens e experiências extra-curriculares no desenvolvimento pessoal e social das crianças; iv) a democratização do acesso a aprendizagens, saberes e actividades culturais, desportivas e artísticas, anteriormente, praticamente, arredadas dos tempos e espaços desta instituição escolar.

No que às vicissitudes e constrangimentos diz respeito, relevam-se entre outras: i) o risco de “hiper-escolarização da vida das crianças”¹³ – um “efeito colateral” cujas implicações nos percursos escolares e vida futura das crianças importa seguir, conhecer e aprofundar; ii) a forte, mas em nosso entender mal sustentada, aposta na articulação entre a educação formal e a não-formal; iii) a instabilidade do dispositivo de democratização de acesso a todas as crianças “de experiências e de aprendizagens significativas de elevado potencial educativo”¹⁴, que tem contribuído não só para subverter as finalidades do programa (nomeadamente o desejado equilíbrio entre a qualidade e equidade) como para, progressivamente, transformar o que surgiu como uma «intenção louvável»¹⁵ num potencial «mau investimento»¹⁶.

A abertura do espaço escolar do 1º CEB a áreas da educação não-formal, não só veio promover uma nova relação de forças entre as aprendizagens e as lógicas curriculares daí decorrentes, e redefinir a «temporalidade intra-escolar»¹⁷, como (re)colocar na ordem do dia o tema da «articulação curricular». Com efeito, para além deste tema ser objecto de crescente atenção por parte da produção legislativa,¹⁸ ele é recorrente nos mais variados textos formais relacionados com as AEC: nas «Orientações Programáticas» fornecidas pelo ME, em todos os relatórios de Acompanhamento produzidos pela Comissão de Acompanhamento do Programa – CAP¹⁹ – e nos mais vários textos que têm vindo a ser produzidos, nomeadamente, no Relatório do Estudo coordenado Pedro Abrantes (2009) – resultado de uma encomenda do ME ao CIES-ISCTE.

A ARTICULAÇÃO CURRICULAR: UMA RELAÇÃO INSUSTENTÁVEL

No entanto, as citações abaixo reproduzidas revelam de forma inequívoca que a articulação permanece entre nós, independentemente da sua finalidade, no plano dos desejos, o mesmo é dizer, um desiderato por cumprir.

“(…) é, uma minoria, o número de docentes que investiu na reflexão conjunta sobre o desenvolvimento de competências dos alunos ou sobre metodologias e estratégias de ensino aprendizagem ou de forma ainda mais acentuada, na construção de materiais ou de Instrumentos de Avaliação. (Ibid.)

“Agravando de certa forma a desarticulação evidenciada, foi identificado, (…), algum desconhecimento do que é uma escola do 1º ciclo e do que são os alunos deste nível etário, por parte de alguns professores das actividades de enriquecimento curricular. (Ibid.)

¹³ Cf. Cosme e Trindade (2007:17).

¹⁴ Cf. Palhares (2009: 72).

¹⁵ Cf. Margarida Ramires Fernandes (2000:142).

¹⁶ Cf. Roldão (2008).

¹⁷ Palhares (2009: 54).

¹⁸ O decreto regulamentar N° 12/2000 e o despacho n° 13313/2003, que organizaram compulsivamente todas as Escolas básicas em Agrupamentos verticais são paradigmáticos, relativamente a esta preocupação.

¹⁹ “O Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico é acompanhado por uma comissão constituída para o efeito, a CAP, da qual fazem parte a Directora Geral da DGIDC e os Directores Regionais de Educação. Os representantes da Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), do Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF) e da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), têm vindo igualmente a participar nas actividades da CAP, conforme previsto no referido Despacho”. Cf. CAP- Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008-2009.

“Tal como acontecia no ano passado, verifica-se que a articulação pedagógica e curricular, a qual consiste essencialmente em reuniões de trabalho, é ainda uma matéria a desenvolver, ainda que se tivessem verificado algumas melhorias em relação ao ano lectivo anterior. A partilha de informação entre os professores titulares de turma e os professores das AEC circunscreve-se, frequentemente, à partilha de informação sobre os alunos e em contexto informal.” (CAP- Relatório de Acompanhamento 2007/2008).

“Não foi evidente a articulação entre os professores das actividades de enriquecimento curricular e os professores titulares de turma, assim como não existe um conhecimento da dinâmica das actividades por parte do professor titular de turma. (Pedro Abrantes et. al.: 2009)

“...tendo em conta o trabalho realizado nas AEC. Urge um trabalho de articulação entre ciclos de ensino, sobretudo na área do Inglês, para que a qualidade da acção educativa melhore e as aprendizagens no 2º ciclo de escolaridade não se apresentem como desmotivadoras para o público escolar.” (Ibid.)

Chegados a este ponto, importa, precisar o que, no contexto deste programa, se entende por «articulação curricular» e, em particular, quais os problemas e fragilidades que se colocam à sua concretização.

Como as citações acima permitem constatar, neste quadro a articulação tanto remete para a dimensão «vertical» como para a «horizontal». A articulação vertical, tem por finalidade garantir a continuidade curricular, na transição entre o 1º e o 2º ciclo que, como é do nosso conhecimento, implica a “ transição de alunos de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente” (Fernandes, 2000: 142), e, o mais importante, a “transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e desenvolvimento” (Ibid.). Uma transição que por estar na génese de descontinuidades e consequentes dificuldades para um número significativo de alunos e é consensualmente, e internacionalmente, reconhecida como um «dos pontos críticos» dos sistemas educativos.

A criação de medidas específicas para este fim, como a criação das Escolas Básicas Integradas e, mais recentemente, os Territórios de Intervenção Prioritária, por um lado revela que a existência desta dificuldade “crónica” no nosso sistema educativo; por outro, que a dificuldade em a superar, não é nova e se prende com dimensões várias: a cultura organizacional, os níveis de administração e, sobretudo, com a complexidade inerente à transição de um sistema de ensino tendencialmente generalista e interdisciplinar, ministrado por um único professor, para um outro de matriz disciplinar, «segmentado», ministrado por um grupo de professores autónomos entre si.

Circunstancia, que no programa das AEC do 1º ciclo, é agravada pelo carácter optativo da frequência das actividades: o Inglês, a Música e a Físico Desportiva, uma condição que “sabota” e torna improdutivo qualquer tentativa de construção de uma efectiva articulação entre os currículos do 1º e 2º ciclo²⁰ – organizado como se sabe por disciplinas de frequência obrigatória. Incongruência que está na origem de muitas das dúvidas levantadas pelos docentes e, na maioria das situações, legítima que a articulação «vertical» ainda não tenha passado do plano da «intenção louvável», ou seja, não tenha sido fácil de construir e/ou implementar.

Como Cosme e Trindade (2007: 54) sublinham, dada a importância atribuída à iniciação da Língua Inglesa, a precursora deste programa, não se compreende que esta tenha sido remetida para um espaço de frequência facultativa. Uma situação que se antevê geradora de discrepâncias significativas de aprendizagem, no final de 4 anos de frequência, à entrada no 2º

²⁰ O carácter optativo da frequência do Ensino do Inglês – independentemente da obrigatoriedade da oferta – é deste ponto de vista bem paradigmático, como pode ser solicitar aos agrupamentos de escolas que, em sede de departamento de línguas, promovam a continuidade entre 1º e 2º ciclos nesta área disciplinar, se não está garantida a todos os alunos a frequência do Ensino do Inglês no 1ºCEB

Ciclo e o mais dramático, como bem sublinha a Associação dos Professores Portugueses de Inglês²¹, potenciadora do risco de desmotivação e geradora de insucesso.

A tentativa de resposta a esta questão esteve na origem de algumas soluções pontualmente aplicadas, que importa questionar e reflectir, como a estratificação dos alunos que transitam para o 2º ciclo, com base no nível de conhecimento desta língua estrangeira. Mas são muitos os que propõem a integração do ensino do Inglês no núcleo duro das actividades curriculares²², com tudo o que a mesma implica, tanto ao nível da reconfiguração do horário semanal das actividades ditas curriculares, como dos tempos atribuídos a cada uma dessas áreas.

Como acima ficou dito, o conceito de articulação curricular não é monolítico, abarca uma outra dimensão, transversal aos diferentes níveis e tipos de escolarização, que remete para o conjunto de conteúdos, representações e experiências que permitem aos sujeitos desenvolverem e integrarem sentimentos de pertença a uma determinada sociedade (Roldão, 2002), falamos da articulação «horizontal», que visa sobretudo a integração de distintas áreas do conhecimento.²³

Para alguns autores, (Cosme e Trindade, 2007:) a «articulação horizontal» no 1ºciclo, estaria facilitada pelo «regime de monodocência», pelo facto do currículo ser ministrado por um único professor, condição segundo estes autores facilitadora da articulação “interdisciplinar entre a linguagem escrita, a linguagem matemática e outros instrumentos e dispositivos de expressão” (Op. cit.: 35). No entanto, para Maria do Céu Roldão²⁴ esta condição, só por si, não constitui o garante da articulação curricular.

Ainda que partíssemos do pressuposto de que o regime de monodocência constituía condição suficiente para garantir a articulação horizontal, o certo é que medidas legislativas recentes vieram comprometer de forma significativa, essa matriz interdisciplinar do currículo do 1º ciclo e minar de forma incontornável o seu potencial em matéria de articulação curricular. Nomeadamente, o despacho nº 19 575/06, de 25/09, que estabeleceu a implementação compulsiva da repartição das 25 horas lectivas semanais por disciplinas – 8horas destinadas a Língua Portuguesa, 7horas a Matemática, 5horas a Estudo do Meio e 5 horas distribuídas pelas áreas da Expressão Artística, Físico – Motora e reforço de outras áreas disciplinares. Este instrumento legislativo teve, em nosso entender, um papel decisivo no reforço e valorização da «segmentação» do currículo do 1º ciclo e, por conseguinte, na reconfiguração da sua matriz interdisciplinar.

Paralelamente aos factores acima referidos, o programa AEC, ao institucionalizar o acesso a actividades educativas de carácter não-formal, sobrepôs num mesmo espaço duas realidades muito distintas entre si quanto às práticas e experiências, às lógicas de acção/intervenção, mas sobretudo, às suas finalidades. Contribuindo, assim, de forma significativa para ampliar a dificuldade da tarefa de integração entre as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares - que como sabemos não se confinam aos espaços-tempos escolares, nem fazem depender a sua validade, ou legitimidade, do facto de ocorrerem em contexto intrainstitucional.

Pese embora o investimento e o esforço efectuado, a aparente incapacidade para suprir este, e outros, «pontos críticos» está a “contaminar” o programa AEC e, nessa medida, o mandato de democratização do acesso a actividades de educação não-formal – um importante complemento do ensino escolar – o que concorre para reforçar nas populações a ideia de uma escola básica «deficitária» (Correia e Matos 2001). Uma das razões que nos leva a colocar algumas reservas à medida «escola a

²¹ Cf. Relatório Final da APPI – CAP (2008/2009).

²² Proposta reiterada em todos os relatórios da Associação Portuguesa de Professores de Inglês – APPI uma das associações de docentes que integra a Comissão de Acompanhamento do Programa AEC. Cf. APPI – CAP. Relatório Final de Acompanhamento 2008-2009, pag. 15.

²³ Esta dimensão poderia fazer a diferença na reconfiguração em curso do 1º Ciclo do Ensino Básico.

²⁴ A autora reconhece, contudo, ao regime de monodocência características que o tornam adequado para a educação das crianças deste nível escolar (cf. Roldão, 2002).

tempo inteiro» e, particularmente, a questionar a inevitabilidade da justaposição de actividades curriculares e de enriquecimento curricular, ou extras curriculares, no espaço-tempo da escola básica.

Será que, a qualificação do 1º Ciclo e a inerente democratização do acesso a novas experiências e vivências educativas, terão necessariamente de passar por mais escola? Pensamos que não, pois como a história nos revela, os alunos de origens sociais mais favorecidas, habitualmente, usufruem de um vasto repertório de modalidades extra-escolares, que vai muito para além de um suplemento à educação escolar; trata-se de um conjunto “de práticas de refinamento do gosto por um determinado tipo de expressões artísticas e culturais” (Palhares, 2009: 63), que configura uma matriz de aprendizagens significativas, com impactos na consolidação nos seus percursos escolares e profissionais.

Neste quadro, na esteira de Ariana Cosme e Rui Trindade (2007) consideramos que a o desiderato de democratização de acesso a novas experiências educativas, se deve concretizar com base numa clara separação das águas “entre os espaços e o tempo de educação formal e os espaços e o tempo da educação não-formal, com tudo o que esta reconfiguração implica” (Op. cit., 50), nomeadamente a promoção de projectos de acção educativa completamente autónomos dos projectos que se desenvolvem no espaço escolar. Como é do nosso conhecimento, o contexto educativo condiciona, modela, e outorga os papéis que devem assumir educadores e educandos – sendo este um dos efeitos que parece estar a perverter as finalidades do projecto AEC.

A alternativa à ETI proposta, pelos autores acima citados – para além de atribuir particular importância à dimensão lúdica, ao significado atribuído pelas crianças às tarefas e aprendizagens e ao prazer suscitado pela participação – pressupõe a existência de contextos educativos não formais caracterizados por uma maior flexibilidade e autonomia, administrativa e financeira, mas sobretudo pedagógica. Será uma tal alternativa possível?

A CIDADE EDUCADORA: UMA ALTERNATIVA VIÁVEL

Como no início deste texto sublinhamos, e a iniciativa «escola a tempo inteiro» em certa medida comprova, a educação não é um processo estático, mas evolutivo e capaz de se adaptar e dar resposta a novas realidades sociais e culturais. Assim, hoje, é consensualmente aceite que a educação deixou de ser monopólio da família e/ou da escola e é partilhada por muitas outras instituições e associações, públicas e privadas, “frequentemente com efeitos educadores”²⁵. Dito de outro modo, a educação passou a ser concebida em sentido mais amplo, pleno e complexo que não se confina a este ou aquele espaço em particular, mas se estende a vários espaços e contextos, entre os quais o macro contexto da «cidade educadora».

Neste quadro, não só pensamos que é viável a construção de uma alternativa à «escola a tempo inteiro», como consideramos que dispomos dos instrumentos teóricos e de alguns dos recursos necessários para a sua concretização. Em nosso entender a ideia de «cidade educadora»²⁶, e os seus caminhos possíveis, configura uma proposta, de educação formal não formal e informal, que pode recolocar o programa AEC num marco de efectiva democratização de acesso – a todas as crianças sem excepção – a actividades de enriquecimento curricular de qualidade.

No entanto, importa esclarecer que – reconhecendo o potencial educador (ou deseducador) dos diversos espaços da cidade – quando falamos de cidade educadora, referimo-nos à cidade «agente de educação»²⁷, a uma rede de instituições e lugares educativos, constituída por instituições formais de educação (nomeadamente as escolas), pelas intervenções educativas não-formais, que se encontram fora do sistema de ensino formal, organizadas por objectivos explícitos de formação ou ensino e,

²⁵ Cf. Figueras (1990: 90). Tradução de nossa autoria.

²⁶ Jaume Trilla Bernet (1997) “Cidades educadoras: bases conceptuales” in Maria Amélia Sabbag (org.) *Cidades Educadoras*- UFPR, Curitiba.

²⁷ Jaume Trilla Bernet (1999: 212).

ainda, pelas vivências educativas informais resultantes dos contactos com espaços, lugares e pessoas que vivem na cidade (Pérez P., 2005).

Gostaríamos ainda de sublinhar, que contrariamente ao que se possa pensar, a «cidade educadora», tal como a «escola a tempo inteiro», também é uma proposta de matriz institucional, que remete a responsabilidade do desenvolvimento do projecto educativo para a administração da cidade, o município – o que pressupõe a existência de um conjunto de requisitos. Pelo que, deste ponto de vista, a alternativa que propomos não implicaria mudanças estruturais significativas.

A implementação da proposta «cidade educadora» pressupõe, um conjunto de requisitos mínimos, nomeadamente a elaboração do seu «mapa educativo», que consiste na inventariação e ordenamento dos recursos, meios e instituições educativas existente, não apenas os escolares, mas todos os que possam vir a adquirir uma funcionalidade educativa – ainda que não tenham sido usados para esse fim. A palavra-chave na criação deste instrumento é «reutilização», pois mais do que criar novos recursos ou instituições educativas, trata-se de “aproveitar recursos já existentes, potenciando neles uma funcionalidade educativa expressa, tanto no que se refere ao capital humano como a equipamentos e recursos” (Trilla, 1999), hoje cada vez mais escassos.

O «mapa educativo» da cidade, não se confunde com a «carta educativa»²⁸ dos municípios – ainda que esta configure um dispositivo útil na de identificação e valorização da rede educativa – nem se limita, parafraseando Trilla Bernet (1999), a uma listagem e/ou amontoado de instituições, programas e intervenções educativas sectoriais, com vocação de auto-suficiência e desligados entre si – como, por vezes, se constata no programa AEC –, pois de pouco préstimo seria.

Recorda-se que o universo da educação não formal, para além de ser muito amplo e variado é constituído por ofertas geradas a partir de vários níveis da administração pública, central e local, e de ofertas privadas oriundas da sociedade civil, que abrangem, entre outros, o campo escolar, o trabalho, o lazer, a cultura e a educação social. Isto é, configura um aglomerado que, na alternativa da cidade educadora, só se tornará útil se for objecto de organização e sobretudo coordenação.

Como o autor acima referido sublinha, esta acção de coordenação, não visa a unificação, por norma empobrecedora²⁹, mas a organização das políticas educativas a partir da realidade e das necessidades das populações, de modo a facilitar e promover em cada território concreto, a complementaridade efectiva e a cooperação entre as distintas instituições, recursos e programas de intervenção. Em síntese, “um sistema complexo formado por elementos entre os quais existem relações de tipo diverso.” (Bernet, 1999) que contempla, se for caso disso, medidas de descriminação positiva – o que não tem sido prática na generalidade das situações no programa AEC.

Por último, importa sublinhar que outra condição incontornável nesta proposta alternativa, consiste na promoção e garantia da participação de todos os agentes/actores sociais – critério pouco, ou mesmo nada, assumido no processo de implementação das AEC para uma parte significativa dos agentes envolvidos (directores de agrupamento, coordenadores de escola, docentes e encarregados de educação). Condição habitualmente impulsionada pela “construção de uma rede de comunicação e participação dos diferentes agentes que formam o tecido comunitário e institucional da cidade”, (Pérez, 2005:133), hoje facilmente criada com recurso a um qualquer dispositivo tecnológico do tipo da plataforma moodle.

Como no início deste texto se disse, e a iniciativa «escola a tempo inteiro» – e as medidas que em torno dela gravitam – comprovam, a educação não é um processo nem pré definido nem estático, mas evolutivo e capaz de se adaptar e dar resposta a novas realidades culturais e sociais. Assim, o conhecimento que temos do programa, e da necessidade de

²⁸ “A carta educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município”. Decreto – Lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro.

²⁹ Veja-se o caso do pacote AEC da entidade promotora no Porto.

reajustes e/ou melhorias por muitos identificadas, permite-nos concluir duas coisas: primeira, a necessidade premente de uma nova mudança ou, se preferirmos reconfiguração; segunda, atendendo a que as «entidades promotoras»³⁰ das AEC são, no panorama nacional, maioritariamente as autarquias (ver Quadro 1), que estão criadas algumas das condições estruturais essenciais, para uma aproximação do desenho original do programa AEC à ideia alternativa da «cidade educadora».

Quadro 1 – Distribuição das entidades promotoras, por tipo de entidade e por DRE
(2008/2009)

DRE	Autarquias	Agrupamentos de Escolas	Associações de pais	IPSS	Total
DREN	87	1	0	0	88
DREC	75	3	0	2	80
DRELV	49	21	62	24	156
DRE Alentejo	40	14	1	1	56
DRE Algarve	16	0	2	1	19
Total	267	39	65	28	399

Fonte: CAP 2008/2009

Esta condição, de entidade promotora, não só confere aos municípios a responsabilidade de organização, planificação e desenvolvimento do processo, como um conjunto de competências que consideramos essenciais para a construção de uma alternativa, a saber:

Organização da oferta local de actividades enriquecimento curricular;

Planificação das actividades de enriquecimento curricular, tendo em conta os recursos existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e IPSS;

Contratualização com as «entidades parceiras»;

Provisão dos recursos humanos e materiais (financiada, em parte, por subsídios do governo central);

Gestão e flexibilização de horários de trabalho quando necessário;

Supervisão, a fim de garantir a rentabilização dos recursos e o bom funcionamento do programa ao longo de todo o ano lectivo.

A este conjunto de condições pré-existent, acresce o facto de todos os municípios, possuírem uma «carta educativa», a qual configura um bom ponto de partida para a elaboração do supra citado «mapa educativo», que não se confina ao inventário exclusivo dos equipamentos escolares, mas deve incluir outro tipo de equipamentos: museus, zoológicos, bibliotecas, grupos e associações culturais ou desportivas, em síntese um instrumento mais ambicioso e um frutuoso dispositivo de apoio para o projecto educativo da cidade.

³⁰ «As entidades que se podem candidatar ao apoio financeiro e que são as autarquias locais, as associações de pais e de encarregados de educação, as IPSS e os agrupamentos de escolas.» Alínea c) do Artº2 do Regulamento de acesso ao financiamento do programa das actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico.

Por último, gostaríamos de recordar que 34 dos municípios portugueses, entre os quais os do Porto e Lisboa, integram a rede nacional das cidades educadoras, o que permite pressupor que este grupo de municípios rege a sua praxis educativa, no respeito pelos princípios da Carta das Cidades Educadoras, e conhece, senão todos, parte dos dispositivos necessários à sua concretização. Assim sendo, este grupo precursor de municípios educadores, configura um quadro referencial na implementação e gestão integrada de projectos educativos, e pode nessa medida, contribuir para a construção e consolidação de uma alternativa capaz de assegurar a reconfiguração da escola a tempo inteiro na proposta da cidade educadora.

CONCLUSÃO

Esta breve exposição não pretende afirmar que tudo está feito, ou que a tarefa não reveste alguma complexidade, muito pelo contrário consideramos esta ideia (proposta) como um embrião que carece de amadurecimento e aperfeiçoamento. Com esta breve reflexão apenas pretendemos dar um contributo para a tomada de consciência das vicissitudes do programa AEC – nomeadamente no que diz respeito à insustentabilidade da demanda de articulação curricular – e, sobretudo, para a identificação e valorização de um conjunto de pré-requisitos que, em nosso entender, mais do que uma “primeira pedra” poderia vir a configurar o alicerce da alternativa a construir, que concebe a cidade como «conteúdo, contexto e agente educativo» – uma alternativa que para além da qualificação do processo educativo, procurar garantir, a todas as crianças, equidade no acesso a efectivas actividades de enriquecimento curricular, e o mais importante, promover a educação pela e para a cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, Pedro et. al. (2009). Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas. CIES-ISCTE. Lisboa.
- APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês. (2008/2009) Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico. APPI-CAP: Lisboa
- Canário, Rui (2002) Escola- Crise ou mutação? In AA.W.Espaços de Educação.Tempos de Formação. Lisboa:Calouste Gulbenkian.141-151.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2006). Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º E 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2006/2007). Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º E 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2007/2008). Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º E 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa (2008/2009). Relatório Final de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cosme e Trindade (2007). Escola a Tempo Inteiro - Escola Para que te quero? Maia: Profedições Lda.

Faure Edgar et. tal.(1973) Aprender a ser. La Educacion do Futuro.Madrid:Alianza Editorial/UNESCO.

Figueras, Pilar (1990) «Prólogo», in Merce Mach editor. Prime congreso internacional de ciudades educadoras, documentos finales, Ayuntamiento de Barcelona – Espanha- Barcelona.

Pérez, Patricia (2005) ¿La ciudad puede llegar a ser educadora? Iconos. Revista de Ciencias Sociales. Nº. 23, 127-140.

Roldão, M. C. (2002). Práticas Educativas – Transições e Transversalidade, comunicação ao III Simpósio GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento de Educação de Infância.

Roldão, M. C. (2008). Prefácio. In Miguel Oliveira. Actividades de Enriquecimento Curricular: Relatório sobre a sua implementação no 1º ciclo do Ensino Básico do concelho das Caldas da Rainha. Leiria: Centro de Investigação Identidades e Diversidades e Folheto Edições e Design.

Roldão, M. d. C. (2002). "Educação Básica e Currículo: Perspectivas Para a Sociedade do 3º milénio". In Igualdade e Diferença Numa Escola Para Todos. E. U. Lusófonas. Lisboa: 45

Jaume Trilla Bernet (1997) "Cidades educadoras: bases conceptuales" in Maria Amélia Sabbag (org.) Cidades Educadoras-UFPR, Curitiba .

Bernet, J. Trilla (1999). "A educación non formal e a cidade Educadora. Dúas perspectivas (unha Analítica e outra Globalizadora) Do Universo da Educación." Revista Galega do Ensino Especial: Especial A educación no séc. XXI – Nº. 24. 199-221.